

Parte II – Experiências de Aprendizagem

Capítulo 3 – “Tu garante?” A participação e suas condições

Chantal Medaets

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MEDAETS, C. “Tu garante?” A participação e suas condições. In: “*Tu garante?*”: aprendizagem às margens do Tapajós [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, pp. 109-140. Entremeios series. ISBN: 978-65-5725-026-6. <https://doi.org/10.7476/9786557250402.0005>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

PARTE II – EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 3 – “TU GARANTE?” A PARTICIPAÇÃO E SUAS CONDIÇÕES

Na primeira parte do livro examinei as principais características das relações intergeracionais no Tapajós. Essas descrições oferecem um quadro geral a partir do qual as situações de aprendizagem podem ser mais bem apreendidas. Começo assim, a partir daqui, a apresentar e discutir mais diretamente as experiências de aprendizagem dos habitantes da região. A descrição do cotidiano nas comunidades, centrada nas interações entre pessoas mais e menos experientes (na maioria dos casos, entre adultos e crianças, mas também entre mestres e aprendizes adultos), servirá de fio condutor para a análise progressiva da modalidade de aprendizagem predominante no local.

Os gestos técnicos e os saberes implicados em atividades tão distintas quanto o trabalho na roça, a pesca, a caça, a construção de canoas e barcos, as narrativas orais ou a prática de um instrumento musical são, a cada vez, próprios a elas. Há, no entanto, um ponto que permanece estável, o que poderíamos pensar como um denominador comum aos diferentes processos de aprendizagem na região: a postura dos aprendizes e daqueles que lhes servem de modelo. O aprendiz, a partir do momento em que se engaja num processo de aprendizagem, não tem outra escolha senão contar com sua própria iniciativa e com uma atenção redobrada; a pessoa que lhe serve de modelo (quer faça isso de maneira intencional ou não) permanece invariavelmente distante e age com aparente desdém, muitas vezes impondo múltiplos obstáculos à iniciativa do aprendiz. É essa postura comum que me atarei a descrever.

Neste capítulo, parto de uma descrição do trabalho nas roças e com a mandioca, mostrando como as crianças participam das atividades dirigidas pelos adultos. Na sequência, apoio-me em algumas expressões locais que ajudam a entender como as pesso-

as da região concebem a aprendizagem. Mostro que a aprendizagem ocorre durante a participação em atividades, mas que essa participação está submetida a condições. Examinarei, então, as motivações que permitem aos novatos preencherem essas condições para participar (e aprender), evocando as diferenças entre os casos de saberes especializados e aqueles de saberes não especializados. Veremos, assim, aparecer o papel fundamental desempenhado pela observação e, de forma mais geral, pelas atitudes que chamarei de *receptivas* nos processos de aprendizagem.

Se já foi dito que a ajuda das crianças é comum em contextos rurais (capítulo 1), também é comum o fato de que elas aprendem através dessa ajuda. Os autores que mencionam a participação das crianças em atividades ligadas ao trabalho da terra não deixam de notar esse aspecto educativo da ajuda, mas é mais raro que se interessem pelos detalhes do processo, pelo *como* da aprendizagem, conforme já mencionei na introdução deste livro. É comum, como lembram Delbos e Jorion (1984, p. 128), que as descrições se contentem com a ideia de uma “transusão não problemática do mundo externo para o mundo interno, assim, por simples escoamento do tempo”, como se a aprendizagem ocorresse “por osmose”, e tudo pudesse se resumir nas ideias de “aprendizagem progressiva”, “por familiarização”, “baseada na observação” e na “transmissão oral de conhecimentos”. Esta última ideia é, aliás, particularmente pouco adaptada aos contextos de aprendizagem por participação, onde, como começaremos a ver neste capítulo e será discutido mais longamente no próximo, o recurso a explicações verbais é, justamente, escasso. Saindo dessas descrições ou menções superficiais, podemos atualmente contar com um número crescente de estudos etnográficos, produzidos sobretudo nas últimas duas décadas, que se detêm de maneira aprofundada, a partir de bases teóricas diversas, aos detalhes empíricos de processos de aprendizagem (capítulo 4). O intuito deste trabalho é de contribuir com essa produção. Para tanto,

começo aqui a descrever as situações de aprendizagem observadas no Tapajós, e tecerei, pouco a pouco, neste e no próximo capítulo, o diálogo com essa literatura.

UM DIA DE ROÇA: FAZENDO E SE ACOSTUMANDO

Seu Joselito (71 anos) e dona Áurea (68 anos) vão hoje para seu “centro” torrar farinha. Entre crianças e adultos, somos 13 pessoas a acompanhá-los. Antônio (40 anos), único filho homem do casal que continua morando na comunidade, vem com duas de suas filhas, Andrielly e Andressa (4 e 6 anos respectivamente). A mais velha (12 anos) fica com a mãe “ajudando nas coisas de casa”. Vêm também Jucileide (16 anos), uma sobrinha de dona Áurea que passava alguns dias com eles e, enfim, Pedro e a esposa, Tânia (43 e 44 anos respectivamente), com seis de seus filhos: Jander (2 anos), Anderson (4 anos), Pedro Luís (6 anos), Gersiane (8 anos), Henrique (10 anos) e Hélder (17 anos).¹ Pedro e Tânia não são da família de seu Joselito e dona Áurea, e Pedro receberá uma diária pelo trabalho desse dia.² Vamos todos andando por duas horas de trilha, inclusive Jander, que Tânia pega poucas vezes no colo.

Ao longo do dia, os adultos atribuem diferentes tarefas às crianças e aos dois jovens. Todos ajudam em maior ou menor grau, peneirando a massa de mandioca e pegando ou levando ferramentas ou outros objetos, quando solicitados. Jucileide e Gersiane lavam todos os pratos depois do almoço, na beira do igarapé; Henrique, Anderson e Andrielly fazem pressão no pau que puxa o tipiti, espremendo a massa de mandioca. Pedro Luís varre o chão e, com Henrique, são mandados “tirar o mato” que cresce na roça. Hélder vai capinar uma área perto dos meninos.

¹ Vanessa (11 anos), filha de Pedro e Tânia “dada” a dona Áurea e seu Joselito, ficou na casa deste casal, cuidando de afazeres domésticos.

² Em 2010 a diária nas comunidades era de R\$ 35,00.

Andressa ajuda sua avó a amassar o cupuaçu para o suco. Todos juntam gravetos e paus para o forno, Pedro e Hélder o acendem e Henrique se responsabiliza por mantê-lo em boa temperatura, sob supervisão do pai. É ele também quem vai chamar os irmãos quando estes vão muito longe.

Pedro Luís, Andressa, Gersiane e Jucileide descascam um pouco de mandioca, que ficará de molho para ser processada na semana que vem. Hélder divide com o pai o trabalho de mexer constantemente a farinha no forno, atividade desgastante pelo esforço que exige e também pela proximidade com o calor intenso. Na hora em que Pedro está escaldando a farinha, ou



Crianças ajudando em diferentes tarefas ligadas à produção de farinha (Pinhel, agosto de 2011).

Fotografias de Lucie Robieux.

seja, quando a joga molhada pela primeira vez no tacho do forno quente, o jovem apenas observa. Pedro me fala com orgulho da participação de Hélder no trabalho: “Ele ajuda muito em tudo, Deus o livre”, e, vendo que a única etapa em que Hélder não participa é quando a farinha é escaldada, pergunto se ele já domina essa tarefa. “Não, isso ainda não”, responde o pai. “E tu não vai tentar?”, digo ao filho, em tom de brincadeira. “Mas... Se ele ainda não sabe”, retorque ainda o pai.

Todas essas atividades são entremeadas de brincadeiras entre as crianças (jogam peteca,³ brincam de mãos, de pira,⁴ jogam pedras nas árvores para derrubar frutas, tomam banho de igarapé). As intervenções dos adultos nesses momentos são apenas no sentido de controlar seu tempo ou intensidade, “sai daí, menino!”, “para de tá pulando n’água!”, “olha a mãe do igarapé...”, dizem em tom de bronca.

Na volta, a maior parte da farinha é transportada no bagageiro da bicicleta de Antônio e cada um ajuda trazendo alguma coisa. As crianças carregam um saco com frutas, ferramentas, um panelão com pratos e panela, um facão, uma galinha que precisa voltar da roça para o quintal da casa, um pouco de tapioca. No caminho paramos para colher açaí e Henrique se prontifica imediatamente a subir na palmeira. No entanto, Tânia (sua mãe) olha para ele em silêncio, olha para seu irmão mais velho, Hélder, e fala: “Não. Vai teu irmão.”

Meus interlocutores reconhecem que essa participação nas atividades cotidianas é o que permite que as crianças aprendam. “A criança vai fazendo e vai se acostumando”, como disse certa vez Lidiana (43 anos), exprimindo uma percepção que ouvi tantas vezes. “Se acostumar”, “pegar o costume” e também “tirar um mau costume” são todas

³ Jogo de bola de gude.

⁴ “Pira” é o nome dado a diferentes tipos de pega-pega (pira-cola, pira-pega, pira-alta, pira-americana, etc.).



Menina jogando peteca (Parauá, julho de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.



Helder colhendo o açai (Pinhel, agosto de 2011).
Fotografia de Lucie Robieux.

expressões locais conexas e muito frequentemente usadas para falar do processo de aprendizagem. Tânia, por exemplo, reflete sobre a importância da participação dos filhos nas atividades ligadas ao roçado, lembrando também da sua própria infância:

Olha, os meus [filhos] tudinho eles vêm embora com nós pro centro... Sabem pegar um terçado, roçar, fazer uma cerca. Vão acostumando. Olha, eu, com meus pais, eu já trabalhei muito. A minha infância, a bem dizer, foi só trabalhar na roça. Eu fui criada nesse ritmo, então a gente pega aquele costume. Mas é por isso que hoje tudo que tem parte de plantar, capinar, arrancar mandioca, carregar, descascar, fazer farinha, beiju, puba, tudo eu sei fazer. Tudo isso eu aprendi.

APRENDER FAZENDO. MAS, PARA FAZER, É PRECISO “GARANTIR”

Apesar da presença dessa dimensão educativa ser claramente enunciada em comentários reflexivos, durante a realização das atividades não se vê nenhum dispositivo pedagógico: mostrar como se faz, usar de gestos mais lentos ou mais cuidadosamente executados para permitir uma melhor observação, explicar, corrigir, facilitar ou encorajar a participação. Com exceção de pequenas espingardas de madeira feitas muitas vezes por irmãos mais velhos, tampouco vi nas comunidades instrumentos em miniatura (minicestos, pequenas foices, etc.) destinados às crianças, e que poderiam estimular a aprendizagem.⁵ Tudo se passa como se a finalidade primeira da participação das crianças não fosse a aprendizagem, mas a tarefa bem feita. Pedro, por exemplo, não deixa Hélder (17 anos) escaldar a farinha. O pai poderia incentivar o jovem a tentar e oferecer-lhe instruções ou conselhos, ou ainda guiar sua ação com correções, mas prefere que ele apenas observe, já que considera que ele “ainda não sabe”. No caminho de volta, Tânia impede que Henrique suba para colher o açai. Embora o menino se mostre mais disposto que seu irmão mais velho, é a este último que será atribuída a incumbência, já que, sem dúvida, sua mãe confia mais em sua competência.

Além de não incentivar ou facilitar a experimentação, as crianças que se arriscam a fazer em público alguma coisa que ainda não dominam completamente podem tomar um verdadeiro “chega-pra-lá” na frente de todos, ou ser objeto

⁵ Miniaturas de artefatos utilizados por adultos eram comuns entre muitas populações indígenas do Brasil (Schaden, 1945) e continuam a ser fabricadas por diversos povos (ver, por exemplo, Menezes, 2017, p. 117-127; Nunes, 1999, p. 166; Silva, 2013, p. 95; Tassinari, 2007, p. 16). Outro estímulo à participação infantil observado entre camponeses do interior de Alagoas (Heredia, 1979) é a atribuição de “rocinhas” às crianças. Segundo a autora, depois da ajuda dada aos pais, as crianças podiam cultivar então suas próprias “rocinhas” e o valor obtido com a venda desses produtos lhes pertencia. Mézié (2018) observou recentemente um arranjo similar no sudoeste do Haiti. No Tapajós, não encontrei esse tipo de situação.

de deboche. Foi o que aconteceu com Geanderson (2 anos e meio). Vendo sua mãe, seus irmãos mais velhos e um casal de vizinhos com seus filhos se colocarem à sombra de um cajueiro para descascar mandioca, o menino foi até sua casa buscar uma faca para participar da “descasca”. De volta com uma faca de cozinha pequena em mãos, sentou-se ao lado da irmã, Geslaine (7 anos). As crianças presentes participavam da atividade de maneira intermitente: Geniclei (5 anos) e Geslaine alternavam o uso de uma mesma faca, Aurilene (10 anos) e Darinha (3 anos) tinham cada uma faca, mas às vezes faziam pausas, olhavam ao longe ou paravam o olhar em alguém da roda, ouvindo alguma história que contava ou observando seus gestos ao descascar. Darinha era visivelmente quem tinha menos destreza, mas conseguia, a seu ritmo, descascar algumas mandiocas.

Os adultos não intervinham na atividade das crianças, não as corrigiam, nem as encorajavam ou propunham qualquer mediação (para que a faca passasse de um a outro, por exemplo). Geanderson observava discretamente a irmã e começou a descascar num ritmo e, do meu ponto de vista, com um nível de competência próximo àquele de Darinha. Durante alguns minutos, ninguém se envolveu com as suas ações. Mas, sem que eu percebesse qualquer mudança, num determinado momento sua mãe olhou para ele e tirou-lhe abruptamente a faca das mãos. “Mas! Diz que olha só o Geanderson...”, disse ela então em tom de deboche, imitando os gestos do menino de maneira exageradamente desajeitada. Geanderson começou a chorar e foi para casa. Todos riram. A fotografia apresentada a seguir foi tirada minutos mais tarde.

Essa prioridade dada à boa realização da ação – em detrimento de sua dimensão educativa – fica ainda mais evidente quando se trata da pesca e da caça. Thiago (32 anos), pai de cinco meninos (com idades entre 2 e 10 anos) e considerado um bom pescador,



Roda de “descasca” de onde Geanderson foi excluído
(Parauá, setembro de 2011).
Fotografia da autora.

não costuma levar nenhum deles para pescar. “Só, o trabalho rende mais”, ele me explica. É também o que escolhem fazer Idailson e Carlos (30 e 31 anos respectivamente), dois primos que foram pescar levando a filha de Idailson, Aurilene (10 anos), mas deixando a filha de Carlos (também de 10 anos e grande amiga de Aurilene) triste na beira por não poder ir junto, porque, segundo a avaliação dos adultos ali, ela ainda não “garantia bem”.

O que parece estar em jogo, portanto, acima de tudo, é a farinha bem torrada, o açaí colhido com o menor risco, a pescaria farta. E menos a aprendizagem desses processos. No entanto, veremos que esses aspectos (a dimensão educativa da participação e o fato dessa participação ser condicionada a uma colaboração efetiva) não são necessariamente excludentes.

APRENDER A PARTICIPAR

Para continuar a análise, proponho introduzir novos dados empíricos que organizo em torno de três expressões locais: “não aprendi de ninguém”, “só de olhar, já sabe fazer” e a questão “tu garante?”.

“NÃO APRENDI DE NINGUÉM”

No decorrer do trabalho de campo, me chamaram a atenção falas de pessoas que afirmavam ter aprendido tal ou tal atividade “sozinhas”. A Ana Paula (10 anos), que fazia um brinquedo de palha (um pequeno relógio de pulso), por exemplo, pergunto: “Com quem você aprendeu?” “Com ninguém”, ela me responde. Suas primas mais velhas também sabiam confeccionar o brinquedo e, em outros momentos, Ana Paula as observava fazendo esse ou outros pequenos objetos de palha. Mas a menina não associava essa observação a “aprender delas”.

Seu Genésio Jacutinga (78 anos), hoje aposentado, era reconhecido em Parauá e nas comunidades vizinhas como “o rei dos mestres” na construção de canoas e barcos. Seu tio também tinha sido um famoso carpinteiro e construtor de barcos: “Ele fazia barco debaixo das ramas”,⁶ lembra seu Genésio. Mas seu Genésio nunca havia trabalhado diretamente com o tio e afirma não ter “aprendido de ninguém” sua profissão:

Não teve mestre comigo, não. Eu aprendi da minha mentalidade mesmo. Que o velho [referindo-se ao tio] era bravo, vixe! Mais que surucucu. Só o que eu aprendi com ele foi fazer terçume de tarrafa.⁷ E assim mesmo, por cima dele, assim [faz o gesto como se estivesse olhando por cima dos ombros da outra pessoa], olhando. Que lá perto dele eu não ia, não.

⁶ Diz-se “ramas” para falar das árvores que sombreiam quintais e trilhas.

⁷ Ponto próprio para tecer tarrafas, redes de pesca.

Ao continuar a conversa, seu Genésio diz que sempre que podia “espiava” o tio trabalhar fazendo os barcos: “A gente ia olhando, isso ia, prestando bem atenção, vendo como eles faziam, né?” E que planejava em segredo o dia em que se arriscaria a fazer uma canoa: “Mas eu pensava, um dia eu vou, eu mesmo, experimentar fazer, né? Aí eu digo, eu vou estragar uma madeira, mas eu vou tentar.” E explica que foi a partir dessas primeiras tentativas por conta própria que foi “se aperfeiçoando”: “A primeira canoa que eu fiz não saiu assim bonita mesmo, saiu não. A segunda já foi melhor, aí a terceira... aí eu já fui ficando profissional mesmo. Fui aperfeiçoando.” Ele insiste no esforço pessoal de cada um para assegurar a aprendizagem, lembrando que, dentre seus irmãos, ele foi o único a se interessar pela atividade: “Vai da pessoa se dedicar. Se não quiser, se não se dedicar, não aprende, aprende não.” E lembra que o primo, filho do tio, que foi assistente deste, acabou tomando outros rumos e não seguiu a profissão.

Pude acompanhar o processo de “feitura” de dois barcos, conduzidos já pelo filho de seu Genésio, Gilson (49 anos), que havia sido assistente do pai quando jovem. O fato de seu Genésio ter “posto” esse filho como assistente (“esse, eu pus ele pra me ajudar”), função que ele mesmo não tinha podido ocupar com seu tio, com toda certeza facilitou o processo de aprendizagem de Gilson. Este, no entanto, se não nega, também não ressalta o papel do pai na formação. Conversando longe da presença de seu Genésio, Gilson, que não era muito falador, comenta: “Ensinar, assim, olha... Às vezes ele vinha, né? Olhava se tava assim... [silêncio] E também a gente via ele fazendo, que era eu e um meu irmão. Então, aí a gente via.” Gilson volta então a ressaltar, como seu Genésio, sua própria iniciativa no processo: “Porque vai do interesse da pessoa, né? Esse meu irmão [que também era assistente do pai] já foi pro rumo de garimpo. Eu, é porque eu gostava mesmo, aí fiquei.”

Durante meu trabalho de campo, quem assistia a Gilson na construção dos barcos era seu neto (bisneto de seu Genésio),

com 15 anos de idade naquele momento. No canteiro de obras, o silêncio imperava: eram horas a fio de trabalho calado. O neto ajudante fazia suas tarefas sem perguntas e em alguns momentos parava e observava o avô. Este ficava concentrado no que fazia (talhar as peças, por exemplo) e de vez em quando olhava de longe o neto. Quando interferia no que fazia, não era para corrigi-lo, mas para se substituir a ele: “Deixa, que tu não sabe.” Pegava então peça e ferramentas das mãos do neto, afastava-o e terminava ele mesmo a tarefa. O rapaz, com a expressão discretamente contrariada, se contentava em observar.

“SÓ DE OLHAR, JÁ SABE FAZER”

É comum, no Baixo Tapajós, se ouvir dizer de alguém considerado inteligente ou esperto que “só de olhar, ele já sabe fazer” tal ou tal coisa, ou que “não precisa duas vezes, é só ela ver a gente aqui fazendo, ela já faz”, como disse uma mãe se referindo a uma das filhas, que considera muito inteligente. Ou ainda, com menos modéstia, como ouvi também: “Eu, se eu olhar benzinho uma coisa, eu aprendo.” Há ainda falas espontâneas sobre o processo de aprendizagem em que uma postura de observação ou de escuta é destacada, como no relato de um mestre de obras sobre como aprendeu o ofício: “Ficava olhaaaando eles fazerem, e depois já dava de fazer por mim mesmo”, ou ainda de Marciano (41 anos), que descreve mais longamente como se tornou um dos principais músicos da Festa do Gambá,⁸ em Pinhel:

Quando eu era jovem, né, eu nem pensava em aprender. Aí eles [os tocadores e cantores reconhecidos] me convidaram, né, pra eu acompanhar eles. Mas nunca eles chegaram, assim, e sentaram pra me ensinar. Eles me convidavam porque eu tinha uma voz

⁸ Gambá é o nome dado a um ritmo musical local, à festa anual onde se toca esse ritmo e ao tambor usado na sua execução.

assim, que acompanhava eles, né, que era bonita, eles achavam. Mas, pra aprender, quando eles cantavam eu ficava só ouvindo. Aí foi, foi, foi... Aí eles ficaram admirados [...]. Aí eu disse pra eles: “Olha, quando vocês cantavam eu tava só ouvindo, eu não tava cantando.” Porque eu, pra eu aprender uma coisa, se ele tiver cantando e eu tiver cantando, eu não entendo nada, mas se ele tiver cantando e eu tiver riscando alguma coisa, e eu tiver ligado na canção que ele tá cantando, dá mais fácil de a gente aprender. [...] Foi uns três, quatro anos assim, antes de eu cantar ou bater mesmo.

Um dia, sabendo de uma festa que se aproximava e querendo que eu me aventurasse mais na dança, algumas jovens me convidaram para vir ensaiar as danças com elas. Reunimo-nos na casa de uma delas no final da tarde, eram cinco meninas, um menino e eu. Passamos horas ouvindo as músicas mais tocadas nas festas, e quase todo o tempo parados: quem dançava era apenas uma das meninas e o menino. Até quase o fim da nossa noite de “treino”, apenas esse casal tinha dançado, e nós os observávamos. Ninguém ficava tentando imitá-los ao mesmo tempo, reproduzindo seus passos, como eu tinha imaginado que aconteceria, mas apenas “vendo eles dançar”. Ficamos a maior parte do tempo, inclusive, deitados numa cama. E apenas no final da noite a dançarina “mestre” provocou uma outra jovem a vir dançar. “Vem, Gleice”, disse ela, “que eu sei que tu já garante.” Gleice e o menino dançaram duas músicas, uma outra das meninas dançou também uma música, antes de cada um voltar a suas casas. Ninguém insistiu para que eu dançasse.

Não há dúvida que se tentássemos definir os contornos de uma teoria local da aprendizagem, a observação teria um papel central. Como resume dona Neusa (65 anos): “A gente, assim, quando nasce, a gente não sabe nada. Mas aí a gente olha, vai vendo assim como os outros tão fazendo e a gente aprende, aprende de tudo.” Conceber a observação como

uma ferramenta crucial para a aprendizagem não é incomum, sobretudo entre populações indígenas ou em contextos em que as crianças têm acesso ao espaço de trabalho dos adultos (Gaskins; Paradise, 2010; Greenfield, 2004).⁹ Sem ir muito longe, para os Xicrin, indígenas de língua Jê que vivem no sudoeste do estado do Pará, “os órgãos que permitem o aprendizado são os olhos (*no*) e os ouvidos (*mak*)” (Cohn, 2005, p. 496). Clarice Cohn, antropóloga que estuda o que implica “crescer como um Xicrin” (Cohn, 2000), explica que esses órgãos recebem tratamentos e adornos especialmente pensados para favorecer a aprendizagem, numa modelagem de corpos característica do processo de construção da pessoa para indígenas das terras baixas da América do Sul (Seeger; DaMatta; Viveiros de Castro, 1979). Mas, segundo a autora, os Xicrin acreditam que o olhar e o ouvir, apesar de fundamentais, não são suficientes para aprender, e que é preciso exercer um esforço de compreensão e reflexão conscientes (expresso no termo *mari*), além de fortalecer o coração, onde o conhecimento seria armazenado (Cohn, 2005, p. 497). Assim, se entender a observação como pilar da aprendizagem é um fato relativamente comum, em cada contexto, a maneira com que a observação se articula com outros fatores envolvidos na aprendizagem difere.

“TU GARANTE?”

A forma como o termo “garantir” é utilizado no Tapajós mostra traços centrais da modalidade de aprendizagem local. “Garantir”, aqui como em outras regiões do Brasil,¹⁰ é assumir perante os outros que se tem plena capacidade de fazer o que se propõe a fazer. Como me explica seu Azamor (71 anos): “Se eu

⁹ Suzanne Gaskins e Ruth Paradise discutem, no trabalho citado, uma dezena de etnografias que evidenciam esse ponto em diversas partes do mundo.

¹⁰ Em outras regiões do país, numa linguagem coloquial, é mais comum ouvir o verbo em sua forma pronominal, “nisso eu me garanto”, por exemplo.

garanto, eu sei fazer, né? É assim a palavra. É que, às vezes, o sujeito: ‘Tu sabe?’, ou então: ‘Dá pra ti fazer?’ ‘Dá’ ‘Mas tu garante mesmo fazer?’ ‘Garanto’, ‘Ah, então tá...’.” Pergunto então se “garantir” é mais que saber fazer, e ele me diz que sim, “é saber e ter certeza que faz mesmo”.

Mas o que singulariza o uso da expressão no Tapajós é que, nesse contexto, “garantir” é praticamente uma condição para poder fazer o que se propõe a fazer. Ou ao menos “garantir” aos olhos daquele que, naquele momento, pode impedir a pessoa de fazer o que ela gostaria. É extremamente comum ver uma criança que não domina bem alguma atividade ser afastada dela. Descrevi até aqui algumas situações desse tipo, outras serão ainda apresentadas nos próximos capítulos. E o termo de predileção para acompanhar esse gesto de afastar aquele que se considera não ser ainda capaz de oferecer uma performance adequada é exatamente o “garantir”. “Deixa isso, que tu num garante, menino!”, foi o que dona Marilza falou para seu neto (6 anos) que tentava “abrir a palha” (manipulação nas folhas da palmeira de curuá necessária para usá-las na cobertura de construções); “Tu nem garante o caminho!”, fala Andressa (6 anos) ao seu irmão Plínio (5 anos), que queria vir conosco (comigo, com Andressa e uma prima deles, de 12 anos) até o colégio no vilarejo vizinho. A filha de Carlos ficou na beira e não veio pescar porque “não garantia bem ainda”. O termo é com frequência usado na negativa, o locutor imputando uma incapacidade ao seu interlocutor, e justificando assim o fato de impedi-lo de realizar uma determinada atividade. Adultos falam dessa maneira com crianças e as crianças também, entre si. Não ouvi uma criança se dirigir com essa expressão a um adulto.

“Garantir” também é usado no sentido de “aguentar” (aguentar o peso de alguma coisa, por exemplo): “Tu garante aqui?”, me pergunta Ana (33 anos), em Alter do Chão, me passando uma sacola pesada de supermercado enquanto subíamos no ônibus. “Daqui a um ano, ninguém já não garante com ele!”,

diz Janaína (13 anos) do seu irmão de 1 ano e meio que segura no colo. Uma pessoa também pode avaliar que ela mesma “não garante”: “Eu vou ficar no banco, que eu não garanto ainda”, me diz Jucilene (24 anos), jogadora de futebol da equipe feminina de Parauá, quando caminhávamos até o jogo. E também se escuta o “garantir” em forma de pergunta: “Mas tu garante levar nós até lá, Mateus?”, pergunta Ana Paula (10 anos) ao seu irmão (13 anos) que se dispõe a dirigir a rabetta do pai para nos levar até uma praia que as crianças queriam me mostrar. “Porque eu garanto...”, responde Aurilene (10 anos), antes de Mateus. “Mas eu garanto, sim!”, rebate então o menino. Assim, se afirma “garantir” quando se quer fazer alguma coisa; o raciocínio é “eu garanto, logo, já posso fazer”. É disso que tenta me convencer Wesley (5 anos), que adoraria que eu lhe emprestasse minha máquina fotográfica: “Eu garanto, só eu, já”. O “só eu” provavelmente faz menção ao fato de que outras vezes o deixei apertar o botão para disparar uma fotografia, mas segurando a máquina em minhas mãos. Wesley gostaria de fotografar sozinho.

Mas com os adultos e com as crianças que são mais experientes que outras no Tapajós, de nada vale *afirmar* que “garante”. Para poder participar, é preciso *mostrar-se* capaz de fazê-lo, é preciso mostrar “garantir”. Quando se estima que o outro já “garante”, não se falará nada. Pelo convite ou mesmo pela simples permissão acordada à participação, a competência é reconhecida, e o resultado de um processo de aprendizagem, que pode ter sido longo, torna-se evidente. O outro já “garante”.

PARTICIPAÇÃO CONDICIONADA E A POSSIBILIDADE DE NÃO APRENDER

Partindo dessas considerações, é possível depreender um primeiro aspecto da modalidade de aprendizagem vigente no Baixo Tapajós. Por um lado, é possível observar, e meus interlocutores

reconhecem, que existe uma dimensão educativa na participação das crianças e de aprendizes adultos nas atividades realizadas por pessoas mais experientes. Por outro lado, essa participação não somente não é estimulada, mas, ao contrário, ela é submetida a condições. Pré-requisitos são exigidos para participar.

Se essa combinação pode parecer contraditória, ela não é de forma alguma contraprodutiva. A observação mostrou que as crianças, e os aprendizes de forma geral, não se desencorajam com as barreiras que lhes são impostas, mas acabam, ao contrário, vivendo o processo como um desafio. É preciso ter em mente que, nesse contexto, participar das atividades dos adultos (ou de pessoas mais experientes), na maior parte das vezes, não é algo percebido como uma obrigação, mas como uma fonte de orgulho: o orgulho de ser capaz de colaborar e de ser reconhecido por isso. Levanto, então, a hipótese de que os entraves à participação dos novatos podem, no final das contas, favorecer a aprendizagem, e não desencorajá-la, na medida em que se deseja participar; e as pessoas sabem que é preciso aprender a fazer bem feito *para poder* participar...

Quando falam de processos de aprendizagem os mais diversos (aprender um ponto de costura, a fazer uma boa farinha, a conhecer os remédios da floresta, a construir um barco), meus interlocutores afirmam que eles dependem da concorrência de quatro fatores:

- 1) o interesse do aprendiz (“vai do interesse da pessoa”);
- 2) o seu talento (“jeito”) ou seu dom (“dom de nascença”);
- 3) a possibilidade de observar pessoas mais experientes (e a capacidade de bem observá-las);
- 4) a possibilidade de “se acostumar” (o que implica um tempo longo, medido em anos).

Esses quatro aspectos devem se conjugar, em proporções diferentes, em todo processo de aprendizagem, e a importância da observação é uma constante, reafirmada a cada vez. Mas, neste estágio da reflexão, é importante distinguir os processos de aprendizagem de saberes especializados, ou seja, aqueles que não se espera que qualquer um domine, senão algumas poucas pessoas – como as práticas terapêuticas e xamânicas (exercidas por curadores, pajés, benzedores, puxadores¹¹ e parteiras), a construção de barcos e canoas e saber tocar um instrumento musical ou cantar – e os saberes não especializados (o cultivo da mandioca e a produção de farinha, a caça, a pesca). Nos saberes especializados, o interesse, o talento (“jeito”) ou o dom do aprendiz são claramente enfatizados, e o papel do hábito-aprendizagem é, ao contrário, minimizado. Essa tendência atinge seu paroxismo nos casos das competências terapêuticas ou xamânicas. De fato, a eficácia dos mais poderosos curadores ou pajés, ditos pajés-sacaca, teria origem num dom inato (“dom de nascença”) e não dependeria de nenhuma aprendizagem.¹² Os construtores de barco que conheci também pouco mencionavam a ideia de se acostumar, e enfatizavam seu próprio esforço e interesse em aprender; não se reivindicavam da “linhagem” de um mestre, enaltecendo aquele que foi seu modelo. Já para os saberes compartilhados, o peso do hábito-aprendizagem será invariavelmente maior, embora não se negue a importância de um certo “jeito” e do interesse do aprendiz.

Notemos ainda que, seja qual for o tipo de conhecimento (especializado ou não), existe a possibilidade – totalmente

¹¹ “Puxador” ou “puxador de desmentiduras” é uma pessoa que sabe tratar de problemas de ossos e músculos, colocando-os “no lugar” (Vaz, 2010, p. 155). As desmentiduras são o que, no vocabulário médico, se entende por mau jeito ou torção.

¹² Os pajés-sacaca se diferenciam ainda de curadores ou pajés menos poderosos (ou “mais fracos”) por terem o poder de “viajar pelo fundo” (do rio) na pele de uma Cobra-Grande e por jamais cobrarem ou aceitarem pagamento pelos seus serviços de curador (Mahalem de Lima, 2015, p. 146, 360 e ss.; Stoll, 2016, p. 29; Vaz, 2010, p. 375 e 386).

plausível em ambos os casos, mas por razões diferentes – de não aprender, seja por falta de interesse da pessoa, por sua falta de “jeito” ou porque, em sua educação, as condições que permitiriam que ela “se acostumasse” não lhe foram oferecidas. Essa possibilidade de não aprender fica mais evidente no caso dos saberes especializados, que envolvem o domínio de técnicas cujo processo de aquisição é, por definição, seletivo. Mas também se vê nas comunidades pessoas que não sabem fazer farinha, por exemplo, ou homens que não sabem caçar (ou que são considerados péssimos caçadores). Ou seja, mesmo os saberes que, em princípio, espera-se que todos dominem, não são, na realidade, dominados por todos – o que representa, em geral, um problema para os que não sabem.

Compreende-se melhor essa possibilidade do não aprendizado de competências importantes para a vida nessas comunidades, a meu ver, lembrando que a aprendizagem é claramente subordinada ao bom desenvolvimento da atividade: ela não é um objetivo em si, mas um subproduto da participação – adequada – do aprendiz na realização da atividade. Assim, se a atividade “não ganha nada” com a participação do novato, as pessoas mais experientes, mesmo que sejam seus pais, não hesitarão em privá-lo dessa experiência educativa.

É o caso de Wagner, hoje com 43 anos de idade. Oitavo filho e único menino de seu Osmar e dona Cândida, seu pai não o levava para caçar, pois: “Nessa época [quando Wagner estava em idade de acompanhá-lo], um sobrinho meu veio morar aqui. Era ele que ia comigo”, explica-me seu Osmar. O sobrinho, seis anos mais velho que Wagner, oferecia sem dúvida uma ajuda mais eficaz. Wagner falou-me algumas vezes de sua falta de habilidade na caça, rindo de si mesmo, mas não sem um certo agror. Dona Cândida chegava a reclamar da insistência do filho, que se obstinava em ir caçar apesar de sempre voltar de mãos vazias: “Ele não desiste, esse aí!” Mas em nenhum momento ela responsabilizou seu marido e também não se lamentou por essa lacuna na educação de seu filho: “Ele não acostumou, então é assim. E, também, ele nunca teve jeito mesmo, teve

não, Chantal...” Não seria descabido se perguntar se esse “jeito”, cuja falta dona Cândida deplora, não poderia ter se desenvolvido se Wagner tivesse tido a oportunidade de observar e se exercitar acompanhando o pai.

Vários elementos vêm certamente compor a decisão de pessoas mais experientes de permitir ou não que um aprendiz participe em uma determinada atividade: a competência estimada do aprendiz; o quanto se precisa da sua ajuda e se há outros auxiliares mais competentes à disposição; a probabilidade de que ele atrapalhe, que sua ação resulte uma perda de material; ou, ainda, o risco de que ele se acidente ou provoque acidentes – com ferramentas de trabalho, por exemplo. Assim, Cida (42 anos) lembra-se: “Os pais da gente não deixavam a gente escaldar [a farinha], porque eles tinham medo que nós queimasse... Se entregasse na nossa mão, era certo que o cuim¹³ ficava tudo vermelho!” Ana (33 anos) justifica a recusa de muitos pais de levar seus filhos para pescar evocando os riscos que, na sua opinião, essa atividade representa:

Também os antigos, às vezes, não deixavam a gente ir [pescar com eles] porque olha, era muita cobra que tinha por aí nesse rio. Tu já deve ter ouvido a história do menino que foi torado [cortado] no meio pela sucuriju? Foi nesse rio aí. Então hoje também a gente se preocupa, e às vezes, quando não deixa os meninos estarem por aí, é por conta disso também.

Barbara Polak (2012), em um estudo sobre a transmissão das técnicas agrícolas entre os Bamana no Mali,¹⁴ também descreve uma situação de participação condicionada a um julgamento sobre a competência dos filhos. Ela afirma que, para construir esse julgamento, os pais levam em conta os riscos, o quanto estimam que a ação da criança necessitará de supervisão e a probabilidade de que a tarefa seja, ao final das contas, minimamente bem realizada. Mas

¹³ O termo “cuim” refere-se, aqui, à farinha de mandioca sendo torrada.

¹⁴ Os Bamana cultivam painço, amendoim e sorgo.

toda a questão está nesse “minimamente bem realizada”... Quais são os critérios que permitem avaliar que uma ação é suficientemente eficaz? Se os elementos em jogo para os Bamana são praticamente os mesmos que aqueles no Tapajós (capacidade de ajuda efetiva, baixos riscos ou probabilidade de provocar perdas), o nível de exigência parece-me diferente. Polak (2012, p. 99-101) descreve, com efeito, pais relativamente pacientes com as inabilidades de seus filhos: eles fabricam enxadas de miniatura adaptadas aos pequenos corpos e aceitam, até certo ponto, uma carga de trabalho suplementar para assegurar a supervisão e a revisão do serviço realizado pelas crianças. A autora sugere que a razão dessa atitude é que os Bamana consideram essa carga suplementar de trabalho como um investimento que garante a formação para que novos braços consigam, o mais rápido possível, vir a ajudar na produção familiar, que demanda muita mão de obra (Polak, 2012, p. 107-108).

Talvez os habitantes do Tapajós não façam um uso tão intenso de mão de obra, já que, como mencionei na introdução, a produção de farinha hoje em dia não é tão importante como já foi no passado. Talvez eles apostem em outros “métodos pedagógicos”. Talvez, ainda, façam raciocínios diferentes de um cálculo estratégico-econômico. Fato é que, ao contrário dos Bamana, meus interlocutores não costumam aceitar uma contribuição que implique uma carga de trabalho suplementar. “Se eu tiver que tá andando atrás dele, não vale a pena”, me explica dona Rosário (55 anos), depois de mandar seu neto Rogério (9 anos) ir “procurar outra coisa pra fazer” e terminar ela mesma a tarefa que o menino cumpria (arrancar o “mato” que crescia em meio às suas mudas de mandioca). À minha questão: “Mas, e pra ele aprender, não é bom começar a fazer?”, respondeu: “Mas o quê, manazinha... Ele vai aprender de todo jeito.”

Não executar diretamente uma determinada atividade, vale lembrar, não significa não participar de maneira periférica, e acesar, através da observação, informações que serão úteis quando chegar o momento de “pôr as mãos na massa”. É o que se vê mais

claramente ainda na roça de dona Rosário. Retornamos ao local Rogério, dona Rosário, Jackson (o neto mais velho, de 16 anos) e eu, três dias depois do diálogo restituído acima, dessa vez para transplantar as mudas que não tivessem pegado bem. Jackson e dona Rosário examinavam cada muda e replantavam as que julgavam necessário, discutindo entre eles para definir como e onde fazê-lo, “melhor ali mais em cima”, “essa tá muito perto da outra”, etc. A avó também falava, por vezes, o que ela pensava ter prejudicado uma ou outra muda a “pegar”: “tava muito sol mesmo quando a gente plantou essas daqui”, “mas aonde, que essa rama tava muito curta”. Rogério os ouvia e observava “de rabo de olho”, de maneira intermitente, enquanto se ocupava de capinar o mato a alguns metros de distância. Por vezes, ele parava o que estava fazendo e se aproximava das mudas para olhar.

O nível de exigência das pessoas mais experientes varia também em função de quem está disponível em que momento e da dimensão da tarefa a ser cumprida. Assim, Tânia não deixa Henrique (10 anos) subir na palmeira do açaí naquele dia, já que Hélder pode fazê-lo. Mas, alguns dias mais tarde, diante da ausência de Hélder, ela deixará Henrique subir para colher açaí. Se dona Rosário não pudesse contar com Jackson (o mais velho dos dois primos) para ajudá-la, ou se sua roça fosse maior, é bem possível que ela tivesse mais paciência com Rogério.

Para sintetizar, diferentes razões podem impedir a aprendizagem. A falta de interesse ou de “jeito” do próprio aprendiz (situações mais observadas no caso dos saberes especializados) ou então a ausência de oportunidade de viver situações necessárias para que ele observe e se acostume, ou seja, para que ele aprenda. As consequências de não aprender são distintas para saberes especializados ou não especializados. Nos saberes especializados é esperado que se opere uma seleção, seja por desigualdade “de nascença” (o dom) ou de investimento pessoal (“vai do interesse” e da “dedicação” da pessoa). Já a não aquisição dos saberes que, via de regra, todos (ou o conjunto de homens ou de mulheres) dominam, coloca em

xeque o próprio pertencimento do indivíduo a essa coletividade. É justamente por isso que, no caso das competências não especializadas, apesar das dificuldades que os novatos podem encontrar no caminho da aprendizagem, sua motivação e seu desejo de aprender não se arrefecem facilmente.

OS MOTIVOS PARA SE APRENDER OS SABERES NÃO ESPECIALIZADOS

Para vários autores, a motivação que nos leva a adquirir as competências amplamente compartilhadas pelo grupo no qual vivemos é intrínseca ao processo de construção identitária: integrar-se seria a força motriz da aprendizagem. Em outras palavras, o desejo e a necessidade de pertencimento e de ser reconhecido como membro de uma determinada comunidade de praticantes seria suficiente para sustentar o esforço de aprender (por exemplo, Delbos; Jorion, 1984, p. 128-145; Dewey, 2007, p. 98-99, 248 e ss.; Lave; Wenger, 1991, p. 111 e ss.; Pierrot, 2012b; Rogoff, 2003, p. 63, 114-116). A extrema dependência que cada ser humano experimenta no início da vida, o fato da “ontogênese humana ser intrinsecamente social” (Toren, 2012, p. 22), poderia, por si só, explicar a força dessas motivações. Para interagir, para “entrar no jogo” social da forma como ele é “jogado” pelos membros mais maduros da comunidade na qual um novato vem a se inserir, este não tem outra escolha senão aprender as regras desse jogo (Bourdieu, 1980, p. 111-113; Wittgenstein, 2004, p. 41-53). E, considerando-se que da interação com essas pessoas depende a sua sobrevivência e o desenvolvimento de sua vida, ele vai naturalmente dar o melhor de si para dominá-las. Não se trata, pois, de uma crença ingênua em uma “sede natural de saber”,¹⁵ mas, antes, de uma necessidade vital de integração e de aceitação.

¹⁵ Ingenuidade criticada por Blais, Gauchet e Ottavi (2014, p. 126), que se perguntam: “E se, para começar, não fosse verdade que o espírito se lança em sua pureza natural à conquista das coisas?”

Não há dúvida de que os indivíduos engajam-se nesses processos amplos de aprendizagem e socialização com um interesse e uma motivação, e também com uma dose de criatividade e de talento, que variam em função de sua história e de suas características pessoais. À imagem da apropriação da linguagem, os processos de transmissão dessas competências culturais compartilhadas comportam variações num espectro de intercompreensão: se as diferenças individuais são evidentes, os gestos e palavras devem permanecer “reconhecíveis” (fazemos “transformações reconhecíveis”, lembra Toren, 2007, p. 290¹⁶), já que devem permitir a continuidade das trocas sociais. É preciso também lembrar que, uma vez adquiridos, os hábitos não se perpetuam como um conjunto de reflexos mecânicos, mas evoluem (Dewey, 2007).

O esforço realizado para assegurar essa continuidade cultural nas práticas (que sempre comporta, portanto, uma dose de transformação) não é unicamente realizado pelos novatos, mas também pelas pessoas mais experientes. Assim, em cada grupo social, se estimula de maneira consciente e explícita ou, ao contrário, tacitamente, alguns comportamentos e competências que parecem desejáveis; inversamente, age-se de maneira a dissuadir seus membros da prática de outros. É a isso que os psicólogos Sara Harkness e Charles Super se referem ao utilizar o conceito de “nicho de desenvolvimento”.¹⁷ Trata-se, para esses autores, de considerar o conjunto das situações às quais

¹⁶ A autora usa essa expressão ao descrever esses processos de continuidade e transformação nos rituais do “almoço de domingo” em Fiji.

¹⁷ Outros autores já haviam utilizado a metáfora biológica (o “nicho”) para referir-se ao ambiente em que cada criança se desenvolve. O casal de psicólogos americanos (Harkness; Super, 1996, 2006; Super; Harkness, 1986) propõe, entretanto, pela primeira vez, uma definição precisa e estudos sistemáticos onde desenvolvem sua abordagem teórica (cf. Bril, 2002, p. 258). Eles propõem, através desse conceito, um “quadro teórico para apreender a regulação cultural do microambiente da criança [...] [no interior do qual] o ambiente, com suas regularidades e continuidades temáticas, fornece o material a partir do qual a criança abstrai as regras cognitivas, sociais e afetivas da cultura, da mesma forma que as regras da gramática são abstraídas das regularidades dos discursos” (Super; Harkness, 1986, p. 552).

a criança é exposta, seja pelas escolhas educativas deliberadas daqueles que a educam – escolhas informadas pelas “etnoteorias parentais”¹⁸ –, seja pelo simples fato de compartilhar (mais ou menos) seu cotidiano (Super; Harkness, 1986). Assim, ao elogiar certas coisas e não outras, ou mostrar de maneira implícita seu contentamento com certas atitudes e não com outras, ao organizar o cotidiano das crianças de uma maneira em detrimento de outras, os adultos com quem as crianças convivem instigam certos comportamentos e desencorajam outros. Claro que essa estruturação do cotidiano não é toda, nem majoritariamente, decidida e planejada individualmente e de forma racional. As condições econômicas, políticas, aspectos sociais e culturais no sentido amplo (modas, tendências, ideias em voga), sem falar nos aspectos inconscientes de cada um, vêm moldá-las.

Como vimos no primeiro capítulo, nas comunidades do Baixo Tapajós, a capacidade das crianças de ajudar nas diferentes tarefas da vida familiar é explicitamente valorizada pelos pais. Nem a inteligência, nem a beleza, ou mesmo o fato de saber fazer bem feito alguma coisa, eram pontos enaltecidos. A única atitude que vi suscitar explicitamente elogios era a disposição e a aptidão das crianças de ajudar os adultos. Isso não significa que nenhuma outra capacidade seja admirada e valorizada, o que se expressa sem dúvida por canais mais discretos, mas mostra que a ajuda filial é intensa e abertamente encorajada. Trata-se de um elemento não negligenciável do “nicho de desenvolvimento” local.

Ora, para poder ajudar, como as situações descritas neste capítulo começam a mostrar, algumas condições devem ser preenchidas. A ajuda não é aceita senão a partir do momento em que se trata de um auxílio efetivo e não de um gesto simbólico. No Tapajós não é “a intenção que conta”, mas, ao contrário, uma ação eficaz é esperada. Ela é a condição da participação.

¹⁸ Célebre expressão cunhada pelos autores que se refere a um conjunto de crenças, culturalmente variáveis, que “informam as práticas parentais e a organização da vida cotidiana das crianças e das famílias” (Harkness; Super, 2006, p. 62).

Assim, os novatos percebem que, para poder ajudar, precisarão aprender os gestos adequados. O elogio explícito dos pais para essa ajuda termina, portanto, sendo um encorajamento à aprendizagem. O retorno positivo dos adultos quanto à capacidade de ajudar das crianças sustenta a motivação para aprender.

Lave e Wenger (1991), cujos trabalhos contribuíram amplamente para reflexões sobre aprendizagem não institucional, lembram também que a motivação que leva a aprender não deve estar estritamente ligada a uma recompensa utilitária ou imediata, unicamente dirigida para o domínio pontual de uma competência (*skill*) ou de uma tarefa específica. Sem negar a importância desse domínio, o que está em jogo, segundo eles, é um sentido mais profundo do valor da aprendizagem como marcador de pertencimento a uma “comunidade de praticantes”. Identificar-se com o papel de um membro competente dessa comunidade seria fundamental para encorajar a aprendizagem (Lave; Wenger, 1991, p. 111). Delbos e Jorion fazem também referência à importância dessa identificação. “Ver-se” no papel do adulto competente, projetar-se na posição prestigiosa e hierarquicamente superior daquele que domina plenamente os códigos da comunidade na qual se evolui; eis, do ponto de vista desses autores, os elementos que asseguram a motivação para o ato de aprender (Delbos; Jorion, 1984, p. 144).

Apoiando-se na teoria da prática de Bourdieu (1972, 1980) e confrontando-a com situações etnográficas de aprendizagem não institucional (aprendizes de alfaiate na Libéria, parteiras e timoneiros em formação no Canadá e recém-chegados em grupos de alcóolicos anônimos nos Estados Unidos), Lave e Wenger (1991, p. 30) propõem uma “teoria geral da aprendizagem situada”. Sua ideia fundamental é que a aprendizagem não seria uma atividade “em si”, independente da prática, mas antes um subproduto dessa prática. A aprendizagem seria, na verdade, a evolução da participação do indivíduo em uma determinada prática, evolução que iria de uma participação periférica (como observador) a uma atuação cada

vez mais plena e central.¹⁹ Esse quadro analítico oferece, então, elementos pertinentes para compreender as situações apresentadas aqui: a participação periférica é a única legítima antes de “garantir”.

No entanto, como indicam igualmente Harold Odden (2007, p. 196-197) e Philippe Rochat (Odden; Rochat, 2004), assim como David Lancy (1996, p. 22-30), parece-me que o risco de uma leitura rápida de Lave e Wenger é de reduzir suas ideias a um simples *learning by doing* (dada a centralidade da ideia de participação). Isso levaria a subestimar o papel da observação e, mais amplamente, de um conjunto de posturas que podem ser qualificadas de “passivas”, e que eu prefiro chamar de receptivas. Essa ênfase na ideia de participação “ativa” (com o mote “é fazendo que se aprende”) poderia levar a obliterar a importância dessas posturas receptivas nos processos de aprendizagem.

CONCLUSÃO: O PAPEL DAS POSTURAS RECEPTIVAS NA APRENDIZAGEM

Para os meus interlocutores, a observação é uma ferramenta privilegiada para aprender. E essa capacidade de observação se conjuga com o fato de que, nessa região, integra-se uma atividade somente a partir do momento em que se “garante” realizá-la bem. Do lado dos aprendizes, observa-se muito e bem. E pergunta-se pouco. Já as pessoas mais experientes preocupam-se

¹⁹ “Do nosso ponto de vista, a aprendizagem não está unicamente situada na prática – como se se tratasse de um processo independente, que, por acaso, se encontrasse localizado em algum lugar: a prática social é o fenômeno primário e gerador, e a aprendizagem é simplesmente uma de suas características” (Lave; Wenger, 1991, p. 34-35). Não é de espantar que, em trabalhos posteriores de Jean Lave, vemos a noção de aprendizagem apagar-se em proveito de descrições do processo de integração identitária a uma comunidade de prática (Holland; Lave, 2001; este ponto foi observado por Brougère, 2008, p. 58). Em suas palestras no Brasil (em abril de 2011 na UFMG e em julho de 2019 na XIII Reunião de Antropologia do Mercosul, em Porto Alegre), Lave propõe inclusive, numa provocação espirituosa, fazermos um jejum da palavra “aprendizagem”.

menos em explicar e mais em fazer. E fazer bem feito. É provavelmente o que explica a impressão de ter “aprendido sozinho”, porque na verdade o que se aprende é conquistado. Depende do interesse, da dedicação, do “jeito”, de uma capacidade aguçada de observação e da iniciativa do aprendiz, e não da ação didática daquele que lhe serve de modelo.

Os habitantes das comunidades do Tapajós reconhecem essa inação das pessoas mais experientes. Como bem diz Marciano (músico e cantor) a respeito dos músicos que acompanhava e com quem aprendia o gambá: “Eles nunca perderam tempo para me ensinar.” No Tapajós, aquele que está em posição de aprender deve fazer o esforço de “capturar” os conhecimentos ou habilidades (capítulo 5).

A observação é, naturalmente, uma estratégia de aprendizagem universal, entretanto é possível recorrer de maneira mais intensa a ela em contextos nos quais os novatos têm um acesso direto às atividades das pessoas mais experientes (Gaskins; Paradise, 2010; Greenfield, 2004; Paradise; Rogoff, 2009). Esse é exatamente o caso das comunidades do Tapajós, onde os aprendizes têm ao menos um acesso visual a um amplo espectro de atividades. Eles podem ser afastados dessas atividades quando tentam participar, mas raramente são impedidos de observar e escutar. As atividades nas quais a oportunidade de observar é limitada, como a pesca e a caça (onde um novato pode mais facilmente atrapalhar), estão entre as mais valorizadas. A motivação para aprendê-las é, portanto, mais forte e incita as crianças a prestarem atenção e a aproveitarem todos os indícios disponíveis, como, por exemplo, aqueles provenientes das narrativas de caça e de pesca. As crianças adoram essas histórias e apropriam-se delas para contá-las entre si (capítulo 6). A escuta e a aprendizagem desses relatos oferecem às crianças uma fonte complementar à observação direta das pessoas mais experientes, fonte preciosa, rica em detalhes e em emoção. Por outro lado, além da observação direta dos gestos, a escuta dos comentários trocados

pelos protagonistas da atividade também ensina (como vimos na interação entre Rogério, Jackson e sua avó, dona Rosário).

Todavia, para que essas posturas receptivas (observação, escuta) possam desempenhar esse papel tão central na aprendizagem, é necessário que elas sejam educadas, que venham se “afiando” com o tempo. O fator tempo é crucial nesse processo. Como lembra Alain Pierrot (2012c, p. 13), um tempo longo, que não se conta (ao contrário do tempo medido e contabilizado da escolarização), é uma condição da viabilização dessa aprendizagem desprovida de qualquer orientação intencional:

Se ele [o aprendiz] é obrigado a se virar sozinho para “fazer tão bem quanto os outros”, contentando-se em observar, isso acontece ao final de um longo processo, no qual os ajustes recíprocos e progressivos na ação são indispensáveis e decisivos.

Durante esse tempo longo que, para as crianças, coincide com aquele do seu crescimento, seu olhar e seus sentidos serão educados. Mais exatamente, sua atenção será educada, treinada, elas serão levadas a desenvolver-se para só precisar contar excepcionalmente com a orientação das pessoas mais experientes. Essa “educação da atenção” (Ingold, 2000) opera-se pela exposição contínua a situações nas quais a criança não tem outra solução senão observar, escutar, perceber. “Os sentidos”, lembra Dewey (2007, p. 51), “longe de serem elementos originais ou naturais, são habilidades desenvolvidas [...] dependem de intenso treino, ou seja, de hábitos que se forjam.” No Tapajós, as crianças desenvolvem assim o hábito, acostumam-se a ter olhos e ouvidos abertos, atentos. Esse processo de desenvolvimento do hábito – que, no caso do Tapajós, tem por consequência estimular a observação atenta, mas que, em outros contextos, pode desembocar em outros hábitos, como aquele de confiar em uma explicação – não é necessariamente resultado de intervenções intencionais das pessoas mais experientes, mas resulta da interação

entre o aprendiz e o conjunto do ambiente animado e inanimado que o rodeia. Por essa razão, Ingold (2001, p. 144) considera que o termo “transmissão” se aplica mal a esse processo; trata-se antes de “alinhar os movimentos de sua atenção de maneira a entrar em ressonância com a ação dos outros”.

Essa abordagem me parece pertinente para a compreensão das interações educativas no Baixo Tapajós e, para além dali, para pensar processos de transmissão não intencionais de forma geral. No Tapajós, a atenção dos moradores é educada e orientada para o exercício de uma observação e de uma escuta minuciosas, ao mesmo tempo, de seu ambiente natural e dos gestos dos mais experientes dentre eles. Ao invés de estimular os novatos através de perguntas ou lhes oferecer explicações, ou ainda convidá-los a pensar que “é errando que se aprende”, o olhar é habituado, acostumado a ver mais e melhor, os sentidos são aguçados. E a criança é educada para perguntar menos e agir somente a partir do momento em que se sente relativamente bem preparada. Ao habituarem-se ao fato de que a iniciativa deve vir delas, as crianças no Tapajós não esperam ser guiadas, conduzidas, convidadas a “prestar atenção” em tal ou tal coisa. Seus corpos, seus olhares e sua atenção não ficam à espera da iniciativa adulta, mas acostumam-se a tomar a frente.

A partir de uma ampla revisão da literatura etnográfica sobre processos de aprendizagem e socialização, Lancy (2010, 2014) sustenta que as situações em que a aprendizagem depende mais da iniciativa dos aprendizes que de um esforço de transmissão intencional são frequentes. O autor denuncia a universalização de um modelo de aprendizagem que julga etnocêntrico e que, segundo ele, induz, ou até mesmo constrange, pais e mães a agirem didaticamente, como “professores” de seus filhos (Lancy, 2010, p. 2). A contrapelo dessa orientação, os adultos do Tapajós colocam barreiras à experimentação da criança, condicionando sua participação a uma contribuição efetiva e competente. Sugiro contudo que, ao agir desse modo, eles podem finalmente

estimular a aprendizagem, não a aprendizagem que se realiza “por tentativa e erro” ou “seguindo uma explicação”, mas, antes, a aprendizagem que se apoia na observação e escuta atentas, ou seja, em uma percepção afiada. Em todo caso, é a essa modalidade de “aprender a aprender” (ou “deutero-aprendizagem”, nos termos de Bateson, 1987, p. 131) que as crianças do Tapajós se habituam.